

تأثير المحن الاجتماعية على النجاح المدرسي^(*)

تورستن هوسن
مراجعة: د. هسان قبسي

إذا أردنا أن نعرف باختصار كتب تورستن هوسن هذا، نقول: إنه نظرة شاملة على مجمل الدراسات العالمية التي تناولت موضوع تكافؤ الفرص التربوية. والذي دفعنا إلى تقديم هذا الكتاب إلى القارئ العربي، هو شموليته وعمق النظرة التحليلية التي يوجهها الكاتب لنتائج وطرائق تلك الدراسات التي تصدت لموضوع ما زال يتصدر لائحة المشكلات التربوية المعاصرة، نعي به مشكلة تكافؤ الفرص التربوية. وغرضنا من ذلك ليس الاستفادة من النتائج التي يعرض لها الكاتب، أو التي يتوصل إليها، لاستعمالها في حل معضلاتنا الاجتماعية - التربوية؛ لأننا لسنا ممن يتوهمون إمكانية إسقاط منتجات الفكر الغربي على واقعنا المادي، للوصول إلى حل لمشكلاته. ولكننا نهدف من ذلك إلى تعريف القارئ العربي (المهتم بأمور التربية ومشكلاتها، وبصورة خاصة مشكلة تكافؤ الفرص التربوية) على أهم المحاولات التي بُذلت في هذا المجال، وإلى النتائج التي توصلت إليها هذه المحاولات. كل ذلك في نظرة مقارنة ونقدية، رغبة في التعرف على أهم طرائق الدراسة في هذا الميدان، وأهم الصعوبات التي يمكن أن تعترض سبيل الدارس والتعرف على الفرضيات النظرية التي يمكن أن تهدينا عند تصدينا بالدراسة لمشكلة تكافؤ الفرص التربوية.

يقع الكتاب في ١٩١ صفحة. وألحق به لائحة للمراجع تحوي حوالي ٤٠٠ مرجع من الكتب والدراسات والأبحاث من مختلف أنحاء العالم، والتي تناولت مشكلة تكافؤ الفرص التربوية. وكانت الطبعة الأولى للكتاب

(*) Husen, Torsten, *Influence du milieu Social sur la réussite Scolaire*, Paris, O.C.D.E. (★)

والكتاب صدر أصلاً باللغة الإنكليزية:

Husen, Torsten, *Social Influence on Educational Attainment*, Paris: O.E.C.D. (C.E.R.I.), 1975.

ويعمل مراجع الكتاب على ترجمته إلى اللغة العربية، لحساب كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

قد نُشرت عام ١٩٧٢ ، ولكنَّ الكاتب سرعان ما وجد ، بعد مضيَّ ثلاث سنوات أنَّ هناك ضرورة لمراجعته . هذه الضرورة برزت ، كما يقول هوسين ، نتيجةً لصدور عدد كبير من الدراسات ، ولقيام عدد كبير من النقاشات ، دارت جميعها حول موضوع عدم المساواة الاجتماعية ، وحول دور كل من : المنشأ الاجتماعي - الاقتصادي للطلاب ، والتربية المدرسية ، ومُعامل الذكاء ، في عدم تكافؤ الفرص في المجتمع الحديث .

يتصدَّر الكتابَ تمهيدٌ لمدير مكتب البحث والتجديد في التربية (CRIE) ، السيد ج . ر . غاس ، يطرح فيه إشكالية تكافؤ الفرص التربوية ؛ فيعود إلى الجذور التي انطلقت منها ، وهي محاولة المجتمعات الانسانية تحقيقَ العدالة الاجتماعية بين أفرادها ، العدالة الحقيقية التي تشمل مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية ، والتي تمتد طوال حياة كل فرد . وهكذا يصل إلى طرح المشكلة التي يعالجها ، وهي : إنَّ الحق في التعليم لم يعد يشكل اليوم - وفي غالبية الدول - قضيةً سياسية ، وهو لم يعد موضوع نقاش . إنَّ المسألة الملحة التي تحتاج إلى حلٍّ اليوم تكمن في معرفة الخطوات والإجراءات الواجب اتخاذها في ميدان التربية لإقامة علاقات من نوع جديد بين المنشأ الاجتماعي والتربية والحياة المهنية . وبكلمة أخرى : التوصل إلى إتاحة الفرصة لكل فرد ، مهما كان منشؤه الاجتماعي أو انتاؤه الطبقي أو الجنسي ، للاستفادة بشكل متكافئ من التربية .

لقد ساد الاعتقاد ، بعد نشوء الفلسفات الليبرالية و« التقدمية » التي دعت إلى تحقيق العدالة الاجتماعية ، أنه من الممكن أن تخفَّف إلى حدٍّ كبير التفاوت الاجتماعي (وخاصة فيما يتعلَّق بالدخل ، والوضع المهني) ، إذا ما استطعنا أن نؤمن تكافؤاً في فرص التعليم . إلّا أنَّ هذا الاعتقاد - وهذا ما يشير إليه هوسين في مقدمة كتابه - قد زعزعت النتائج التي توصَّلت إليها أعمال الكثير من درسوا هذا المجال ، وبالأخص دراسات كل من جنكز (Jencks ، ١٩٧٢) ، وكولمان (Coleman ، ١٩٦٦) ، وجنسن (Jensen ، ١٩٦٩ - ١٩٧٣) . هذا الشكُّ بدأ يتسرَّب إلى العاملين في التربية ، سواء أكانوا من أنصار النظرية التي ترى في الفروقات الوراثية المحدد الأكبر لفرص الحياة ، أم من أولئك الذين يرجعون أسباب الفروقات الفردية إلى التأثيرات الفاعلة للبيئة . نتيجةً لذلك برز اتجاه يهدف إلى تبيان أن العلاقة بين الفروقات في الفرص التي تظهر في المدخول ، أو في الوضع المهني ، أو في كليهما ، وبين مستوى الدراسة المحصَّل ، هي في أدنى مستوى ، إن لم تكن معدومة . وبالتالي ، فإنَّ دور المدرسة في نظر أتباعه يقتصر على كونها محطةً للتصفية الاجتماعية ، ووكالةً لمنح الشهادات . وذهب اتجاه أكثر راديكالية إلى أبعد من ذلك ، ليؤكد أنَّ وظيفة المدرسة الأساسية هي إعداد عمال طيِّعين ومنظمين ، يندرجون بسهولة في البنية التراتبية للمجتمع .

ويتساءل هوسين ، أنَّه إذا كانت هذه الاتهامات الموجهة إلى المدرسة قد أصبحت حقيقة ، بمعنى أنه إذا كانت التربية غير قادرة على الإسهام في تحقيق التكافؤ في الفرص ، وفي مساعدة الفقراء على « الخروج من فقرهم » ، عندها يصبح من غير الممكن معالجة مسألة التكافؤ في فرص التعلم كمسألة ذات أهمية أولية ، كما يصبح من غير الممكن الاهتمام بالعوامل الخارجة عن نطاق التعليم ، والتي تشكِّل أساس الفروقات في فرص

الوجود (فرص الحياة) المتاحة للفرد .

ويخلص هوسين إلى اعتبار أنَّ نظام التعليم ليس مُعدَّاً بصورة خاصة لزيادة القدرة على الريع (باعتبار أنَّ المساواة هي المساواة في الدخل كما اعتبرها «جنكز»)؛ فالريغ يعود في قسم كبير منه إلى أسباب تتعلق بالشخص ذاته . إنَّ عمل التربية هو أن تنمِّي لدى الأفراد (كلُّ حسب حاجته) القدرة التي تتيح له «حسن التصرف» بشكل أفضل ، والاستفادة من الإمكانيات المتاحة . لذا ، فإنَّ هوسين يذهب إلى أن تنمية الملكات الإدراكية وإطالة أمد الدراسة (التربية المستديمة) تكسيان المراء الكفاءات التي تتيح له الحصول على مهن محترمة ومداخل مرتفعة . وهو يشير إلى أن المعيار هنا ليس في المهنة المحترمة ، ولا في الدخل المرتفع الذي يصاحبها ، بل في اكتساب الكفاءات التي تقود إليها ؛ إذ إنَّ الرضى والارتياح لا يتأتيان من المهنة أو الدخل ، وإنما من تنمية هذه الكفاءات وتقديرها . من هنا نراه يعلن - ومنذ البداية - أنَّ اهتمامه سينصبُّ على دراسة العلاقات القائمة بين الالتحاق المدرسي والنجاح المدرسي من ناحية ، وبين المنشأ الاجتماعي من ناحية ثانية .

قسَّم هوسين كتابه إلى سبعة فصول ، وسنحاول أن نعرض لكل واحد منها على حدة .

يعالج هوسين في الفصلين الأولين الفرضيات النظرية للفكرة الرئيسة في هذه الدراسة : مدى الارتباط بين المنشأ الاجتماعي وبين كل من الالتحاق المدرسي والنجاح المدرسي ، وبالتالي النجاح المهني .

في الفصل الأول يسعى الكاتب لتحديد معنى تكافؤ الفرص التربوية . وهو لذلك يعيِّن مراحل ثلاثاً ، اجتازها هذا المفهوم أثناء تطوُّره ؛ فيلقي نظرة شاملة على المعاني التي ورد بها هذا المفهوم في الأدبيات التربوية التي عالجت مسألة التكافؤ ، من روسو ، إلى جفرسون ، إلى نشوء المرحلة المركنتيلية ، إلى دستور وعمار ، إلى هارتناك ، مروراً بمؤلف «تاوئي» : تكافؤ الفرص (الذي صدر عام ١٩٣١) ، وانتهاءً بتقرير «كولمان» الصادر عام ١٩٦٦ . هذه النظرية تبين أنَّ تكافؤ الفرص التعليمية ، بالرغم من اختلاف التحديدات التي أعطيت له ، لم يُعْتَبَر يوماً هدفاً بحدِّ ذاته ، إنما كان يعتبر مرحلة من مراحل الطريق الطويل المؤدِّي إلى المساواة الاجتماعية .

وبحدِّد الكاتب معنى التكافؤ بأنَّه توفير الإمكانية للأفراد كافةً ، لكي ينطلقوا في الحياة الدراسية ، على الأقل ، على قدم المساواة . وهو يستعرض ثلاثة إمكانيات لتحقيق هذا التكافؤ : إننا نستطيع أن نتصوَّر على الأقل نظرياً ، حالة يتم فيها ، ومنذ الولادة ، توفير فرص حياة واحدة للأطفال كافة . وفي التصوَّر الثاني يمكن لمفهوم التكافؤ أن يُطبَّق (وتبعاً لمراحل تدريجية) على طرق التنشئة ؛ فيتصوَّر طرقاً مختلفة لها ، ولكن على قدم المساواة للأفراد جميعهم ، إلى أيِّ مصدر وراثي أو اجتماعي انتموا : مساواة أمام القانون ، مساعدات اجتماعية للتغلب على فروقات الدخل والموقع الاجتماعي ، تربية قبل دخول المدرسة ، وأثناء المدرسة ، تؤمن من

النمط نفسه من التنشئة ، وفرص النجاح نفسها . أما التصور الثالث ، فهو اعتبار تكافؤ الفرص هدفاً نهائياً . بهذا المعنى يصبح من الواجب عند إعداد سياسة تربوية ما وتطبيقها ، أن تشمل على إجراءات تساعد في الوصول إلى أكبر قدر ممكن من المساواة في النتائج المدرسية التي تؤدي بدورها إلى قدر كبير من المساواة الاجتماعية والاقتصادية .

ثم ينتقل هوسين لعرض أهم الصعوبات التي يمكن أن تعترض سياسة تحقيق تكافؤ الفرص : فيعدهد ويحلل سبباً منها . هي :

- ١) التناقض بين عدم المساواة الموروثة وعدم المساواة المكتسبة .
- ٢) التناقض بين المساواة والحرية .
- ٣) التناقض بين المساواة والفاعلية .
- ٤) الرغبة المتزايدة للفئات الفقيرة في الحصول على التعليم العالي ، وعدم توفر الإمكانيات لذلك .
- ٥) بروز طبقة الإنترلجنسيا الجديدة ذات المشأ الاجتماعي المتدني ، والتي أخذت تتمتع بحقوق جديدة .
- ٦) مسألة المساواة والحدارة .

ثم ينتقل هوسين إلى تحديد ثلاث مراحل أساسية لتطور مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ، يتطابق كل منها مع فلسفة اجتماعية متميزة إلى حد ما :

١) المفهوم المحافظ ، الذي ساد في مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى ، والذي يرى أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التي تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، منذ ولادته . لذلك ، على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله ، بل عليه أن يرضى به . ومن أهم الآراء المؤيدة لهذا المفهوم ما ورد في كتابي «كوكس وديزون» اللذين يذهبان إلى القول : « باسم العدالة ، وباسم المساواة الاجتماعية ، ساهم فيض من الحساسية الزائدة في إضعاف الصلابة (في النظم التعليمية) التي هي أحد شروط النوعية الجيدة (للتعليم) » . إن مؤيد التكافؤ «يرفض غريزياً» الطرق كلها التي تتيح لبعض الأطفال التفوق على أقرانهم ، وهو بذلك يسعى إلى تدمير المدارس التي تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة! «إن الرغبة في أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه إلا الضرر» .

٢) المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية ، ويناھض أتباعه الرأي المحافظ القائل بأن السلطة والمواهب هي من امتيازات طبقة اجتماعية واحدة . وأهم أتباعه : «بيرغ» (Berg) السويدي . ويذهب أتباع هذه الفلسفة إلى القول بأن لكل فرد منذ ولادته بعض الاستعدادات والقدرات الذهنية الثابتة نسبياً ؛ وعلى النظام التربوي أن يعمل على إزالة الصعوبات الخارجية (الاقتصادية والبيئية) التي تمنع الأطفال الموهوبين

المتحدّرين من أصول فقيرة من الاستفادة من إمكانياتهم الموروثة .

ويلاحظ هوسين أن معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدي ، على المستوى السياسي إلى استنتاج أنّه من غير البناء أن نجعل الفرد مسؤولاً عن نجاحه أو فشله في الدراسة . إنّ ثقل هذه المسؤولية يجب أن يتحمّله النظام (النظام المدرسي ، أو النظام الاجتماعي) بأكمله . ويلخص « شراغ » (Schrag) المسألة كما يلي : « من حيث المبدأ إنّ المجتمع الذي لا نستطيع أن نصل فيه إلى تحقيق الكرامة الفردية إلا عن طريق واحد ومحدّد ، لا يمكن أن نعتبره مجتمعاً منفتحاً ؛ فعندما تتمّ التصفية على مداخل هذا الطريق ، في الوقت الذي لا نجد فيه بدائل مشرّفة للذين تستبعدهم هذه التصفية ، فإننا نكون بهذا قد وعدنا الناس بأكثر مما نستطيع تحقيقه » .

٣ (المفهوم الجديد ، ويستشهد هوسين لتوضيحه بقول « تاو ني » (Tawney) عندما يصف المفهوم الليبرالي للتكافؤ بأنّه مجرد « خداع » ؛ فهو يقارنه « بذلك اللطف الوقح الذي ترتديه بطاقة دعوة موجهة لأشخاص غير مرغوب بحضورهم ، بعد أن نتأكد من أنّ ظروفهم لن تسمح لهم بالحضور » . ويعلق هوسين على ذلك بقوله : إنّّه لا يكفي أن نرفع الحواجز الاقتصادية والاجتماعية لكي نفسح المجال أمام تعليم أكثر كمالاً للذين تتوافر لديهم جميعاً القدرات الموروثة . وفي الواقع إن عدم المساواة يترسّخ ويعظم في نظام قائم على الانتقاء أو على المنافسة ، أو على كليهما .

ويوجّه أصحاب هذا المفهوم الأنظار نحو التربية التي تسبق دخول المدرسة ، باعتبارها المسؤولة عن الفروق الأولى في القدرات . ويستند هذا الرأي على أبحاث كل من « بلوم » (Bloom) و« برنشتاين » (Berrnstein) اللذين أكّدا أنّ معظم الفروقات الإدراكية قد وجدت عند الأولاد قبل دخولهم المدرسة الابتدائية ؛ لذلك لا يكفي أن نطبّق مبدأ التكافؤ على أساس إمكانية الحصول على التعليم ، بل يجب أن نقدّم الأولاد ذوي المنشأ الاجتماعي المختلف إمكانية « اكتساب » قدرات عقلية ، وذلك بأن نوّفر لهم أكبر قدر ممكن من المساواة في مؤسسات ما قبل دخول المدرسة (الأسرة مثلاً) ، أو في المدرسة نفسها ... أو بكلام آخر : يجب أن نعطي الأولاد كلهم فرصاً متكافئة في تربية غير متكافئة ، وذلك تبعاً لاختلاف المنشأ الاجتماعي .

أما الفصل الثاني ، فهو محاولة لقياس العلاقة بين « معامل الذكاء » (QI) ، والنجاح المدرسي من جهة ، وبين النجاح في الحياة المهنية من جهة أخرى ، وذلك بالاستناد إلى الدراسات التي قام بها « جنكز » ومساعدوه .

لقد ساعد الاعتقاد بأن « معامل الذكاء » الوراثي هو إلى حدّ ما على ارتباط وثيق بالنجاح ، على المستويين المدرسي والمهني على السواء ؛ لأن معامل الذكاء يبدو على علاقة وثيقة بالتربية . وأن التربية ، هي الأخرى ، مرتبطة بإرضاء عالم العمل . وبذلك يصبح معامل الذكاء وسيلة للتنبؤ بالنجاح في الحياة .

أثار هذا الأمر اعتراضات كثيرة، يورد هوسين أهمها، وخاصة آراء « ثيرو » (Thurrow) الذي يبين مدى التناقض الحاصل في الولايات المتحدة بين المساواة التعليمية والمساواة في فرص العمل. وكذلك دراسة « جنكز » التي توصلت من خلالها إلى استنتاج هام، ينص على أن المحيط العائلي، والقدرات الإدراكية، والنتائج المدرسية، لا تُفسّر إلا جزءاً ضئيلاً من أسباب الاختلاف في مداخل البالغين. هذا الاستنتاج أدّى، على المستوى السياسي، إلى استنتاج آخر، هو: إن التربية لا يمكنها أن تكون عامل تغيير كما أرادت أن تصوّرها مدرسة الفكر الليبرالي التقليدي. فإذا كنا نطمح إلى تحقيق أكبر قدر من المساواة؛ فالتغيير يجب أن يبدأ في إطار سياسة الضرائب والسياسة الاجتماعية.

بعد أن يعرض هوسين الطريقة التي اعتمدها « جنكز »، ويحلّل معطياتها، ينصح بأن يتمّ التقدّم بحذر، عندما يتعلق الأمر باستخراج استنتاجات ذات أهمية سياسية من هذا النوع؛ ويلفت النظر إلى أن باحثين آخرين (كولمان «Coleman»، وبولز «Bowls»، وجينتيس «Gintis») قد توصلوا إلى استنتاجات مختلفة، انطلاقاً من المعطيات التي كان جنكز قد حلّلها سابقاً.

وبحلول هوسين بعد ذلك أن يجيب على تساؤل هام: هل هناك علاقة بين التربية بمحدّ ذاتها والنجاح في الحياة المهنية؟ للإجابة عن هذا السؤال يشير هوسين إلى بعض الدراسات التي بيّنت أنه لا وجود لأيّ علاقة من قريب أو بعيد بين القدرات الإدراكية بمحدّ ذاتها، باعتبارها مسؤولة عن النجاح المدرسي، وبين النجاح الاقتصادي؛ إذ إنه إذا ما عزل النجاح المدرسي، يصبح معامل الذكاء بالنسبة للنجاح المهني لا أهمية كبيرة له. وفي هذا الصدد يقول « باجيا » (Bajema): « إن معامل الذكاء على الرغم من ارتباطه بالمستوى المهني، لا يؤثر بصورة كلية إلا داخل النظام المدرسي ». وتتفق هذه الملاحظة مع ما ذهب إليه « جنكز »، وهو أن المدرسة ما هي إلا مؤسسة للانتقاء ومنح الشهادات، وجِدّت لفرز الناس وتصنيفهم. وما وجود المدرسة إلا « لكي تمنح عدم المساواة الصفة الشرعية، لا لكي تخلقها ». أما دور اختبارات الذكاء فهو إضفاء الشرعية على الطبقة الاجتماعية والمهنية التي تنتج عن الفرز المدرسي.

أما بالنسبة لدور التربية والمدرسة بشكل خاص، وعلاقته بالإعداد للعمل، فيعرض هوسين لما خلص إليه جينتيس حين يقول: إنَّ الهدف من إنشاء المدارس تطبيع الأفراد بميزات أربع ضرورية ومطلوبة في سوق العمل، هي: روح التبعية، النظام، تغليب ردود الفعل الإدراكية على ردود الفعل الانفعالية، وتطابق الدافعية والأجر. ويخلص الكاتب إلى القول إنَّ هناك غموضاً يلف العلاقة التي تربط التربية بالحياة المهنية. هذا الغموض مرده في قسم كبير منه، إلى تعقّد المسائل المنهجية التي لم تحل بعد، وإلى نقص في المعطيات الضرورية عن الحياة المدرسية والمهنية.

أما في الفصل الثالث، فيسمى هوسين ليبين أن مفهوم الاستعداد والموهبة يجب أن يُعطى بعداً اجتماعياً، وليس بعداً فردياً أو نفسياً. وهو يعرض في هذا الفصل لمراحل ثلاث، تطوّرت من خلالها تعاريف الذكاء:

المرحلة الأولى: كان الذكاء يُعْتَبَر فيها ميزة إدراكية متجانسة، يمكن قياسها موضوعياً. ويعرض من خلالها تعاريف « بينيه » (Binet)، و« تيرمان » (Terman)، و« كوهلر » (Köhler)، و« ستودارد » (Stoddard)، و« سبيرمان » (Sperman)، و« شترن » (Stern). وهو يرى أن التعاريف التي أعطاها هؤلاء للذكاء تشترك كلها في سيئة أساسية؛ إذ إنها تعتمد جميعها على قيم غير محددة بشكل واضح.

المرحلة الثانية: ويسمى مرحلة التعاريف التصرفية. ويشير فيها بشكل خاص إلى تعريف « بورينغ » (Boring) الذي حدّد الذكاء بأنه ما يقاس باختبارات الذكاء. وبلغت الكاتب النظر إلى الناحية التصرفية في هذا التعريف، ومدى عدم قدرته على قياس الذكاء « بمفهومه العميق ». ثم يورد تعريف « ثورستون » (Thurstone) الذي استطاع أن يقيس ما أسماه « عوامل الرهط ».

المرحلة الثالثة: مرحلة التعاريف التي استندت إلى بعض المعايير، والتي تطرح نفسها على أنها تصبح بذلك قادرة على إيضاح القيمة الاجتماعية الكامنة.

بعد ذلك يوجه الكاتب نظرة نقدية لتعاريف الذكاء كلها، التي ظهرت حتى الآن، ويبين مدى عجزها وقصورها؛ إذ إنها جميعاً لا تأخذ بعين الاعتبار المعايير التي تعكس أهمية القيم الاجتماعية؛ فمن غير الممكن - كما يرى هوسين - تقويم ذكاء الفرد دون الأخذ بعين الاعتبار الموقع الثقافي - الاجتماعي لذلك الفرد. وعلى هذا الأساس فهو يرى أن اختبارات الذكاء المستعملة، وضعت كلها وفقاً لمعايير طبقية معينة، وهي بالتالي تحولّت إلى أداة تصفية بيد هذه الطبقة. ويصل بعدها إلى إطلاق تعريف للذكاء على أنه القدرة على الربط بين عدد من الأفكار، للخروج ببناء جديد، أو هو القدرة على الاستعمال الواعي للقدرات العقلية للتكيف بشكل صحيح مع الشروط المستجدة.

وحول الجدل القائم عن دور الوراثة والبيئة في الذكاء والانتقال الوراثي للقدرات الإدراكية، وبالتالي للنجاح المدرسي، يضع هوسين نظرية نقدية شاملة ودقيقة، ليخلص إلى استنتاج أن الاستعدادات الإدراكية تختلف تبعاً لاختلاف الطبقة الاجتماعية، وأن ذلك الجدل حول دور كل من الوراثة والبيئة (والذي يبدو وكأنما هو أكاديمي بحثي)، إنما يعبر في الحقيقة عن اصطراع أيديولوجيتين: واحدة تسعى إلى المحافظة على النظام الاجتماعي والاقتصادي القائم وعلى نظامه التربوي، والأخرى تعمل جاهدة إلى تغيير هذا النظام. وقد فعل هوسين ذلك استناداً إلى الدراسات التي أجريت حول الانتقال الوراثي، والتي اتفقت جميعها على إعطاء الوراثة ٨٠٪ من التأثير على بناء القدرات الإدراكية الفردية (بورت «Burt»، أيزنك «Eysenck»، هرنشتاين «Herrnstein»، جنكز «Jencks»). ولكن ٢٠٪ التي تبقى، لها تأثيرها الأقوى، باعتبار أنها هي التي تتيح إمكانية الحياة، أو الموت، أو التطور، أو الجمود، لهذه الاستعدادات.

ويفرد الكاتب الفصل الرابع للدراسات التي حاولت أن تقيس كمياً احتياطيّ المهوبة. وهو في بداية الفصل يسلط الضوء على الاهتمام المتزايد بدراسة هذا الاحتياطيّ وتقويمه، نتيجة لأسباب مجملها في ثلاثة:

التحول الديمقراطي في التربية، التزاحم العالمي، والتوسع الاقتصادي. ثم يحاول بعدها تبيان أهمية مفهوم «احتياطي الموهبة» الذي يعرفه على أنه ذلك العدد من الشباب المتحدّر من أصول اجتماعية متدنية، والذي، حاز على نتائج مدرسية باهرة، أو حصل على علاقات جيدة في اختبارات الذكاء، ولكنه لم يتابع الدراسات العليا. إن وجود هذا الاحتياط لأبلغ دليل على عدم تكافؤ الفرص التربوية؛ لذلك، فإن الكاتب يعتبر أن تقصّي القدرات، وتقييم المواهب المتنوعة الكامنة، ومساعدة الطلاب من الفئات المحرومة لتسهيل وصولهم إلى المراتب العليا من التعليم، تعتبر من الوسائل التي تسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية.

هذا الاعتقاد أدّى ببعض المؤسسات التربوية والاجتماعية إلى القيام بدراسات حول احتياطي الموهبة في مجتمعاتها. ويقدم هوسين عرضاً لها. متطرقاً إلى عرض الأهداف التي سعت كلّ دراسة إلى تحقيقها، والخطوات التي اتبعتها؛ فيستعرض الدراسات التالية: دراسة مجلس الموارد الإنسانية والإعداد العالي في الولايات المتحدة، والدراسات المساوية، والبريطانية، والفرنسية، والألمانية والنيدرلندية، والدانماركية، والسويدية.

بعد هذا العرض يسعى هوسين لإلقاء نظرة تنبؤية حول إمكانية نضوب هذا الرصيد من الموهبة، وبالتالي انخفاض مستوى التعليم، في وقت يزداد فيه الإقبال على التعليم باضطراب، وتزداد فيه الموجات العارمة من الفقراء الذين أخذوا يتدفقون على المدن طلباً للعلم والعمل.

وبين الفصل الخامس كيف أنّ بعض مظاهر التعليم الرسمي، وبشكل خاص المظاهر البنوية منها، تؤدّر سلبياً على فرص الحصول على التعليم. من هذه المظاهر التي يتوقف عندها الكاتب مشكلة الازدواجية في النظم المدرسية الأوروبية، كميزة تعددية انتقائية، واعتبارها من المعوقات بوجه تحقيق المساواة وهو في ذلك يحاول الإجابة، مع الدول الأوروبية، عن التساؤل: كيف السبيل إلى إعادة تنظيم النظام التربوي بشكل يؤدّي إلى القضاء على الازدواجية في النظام المدرسي. والظاهرة الثانية التي يتوقف عندها هي مشكلة الإقبال المتزايد على التعليم، ذلك الازدياد الكمي الذي أدّى إلى انخفاض في النوعية. وأخيراً يتوقف عند مشكلة نظام التعليم والصعوبات الناشئة عن عملية الانتقاء. ويعدّد من هذه الصعوبات: الصعوبات البنوية، والفروقات التنظيمية (الانتقاء الاجتماعي والثقافي في النظم التعليمية)، والانتقاء في مرحلة ما قبل التعليم الثانوي والفرز أثناء الدراسة، والرسوب والتسرّب المدرسيين، وأخيراً الاستنكاف عن التعلّم.

أما الفصل السادس فيفرد هوسين لمعالجة تأثيرات عوامل البيئة على النتائج المدرسية، مُسلّطاً الضوء على العلاقات القائمة بين الوسط العائلي والنتائج المدرسية. وهو في ذلك يستعين بالكثير من الدراسات العالمية الحديثة (والتي يفرد لكل منها مساحة خاصة لعرضها وتحليلها)، لتوضيح الدور الاجتماعي الذي تقوم به التربية، وهو ترسيخ التمايز الاجتماعي بدل أن تكون - كما يشاع - عامل المساواة الأول. وهو في كل ذلك درس

النتائج المدرسية على ضوء الشروط التي يوفّرها الوسط العائلي ، وبصورة خاصة « المساعدة » التي يمكن للأهل أن يقدّموها لأبنائهم ، والتي تساهم في اختلاف النتائج المدرسية .

في الفصل الأخير (الفصل السابع) ، يقدّم هوسين النتائج التي توصل إليها ، موضعاً بعض الفرضيات السياسية التي تنجم عنها ، وأهمها التأثيرات السياسية على الدراسات التي تتناول العلاقة بين البيئة الاجتماعية والنتائج المدرسية ؛ وبصورة خاصة التأثيرات على الطريقة التي تُطرح بها المشكلة والأسلوب الذي تعالج به . وما الانتقادات العنيفة (معطيات وأسلوباً) التي وُجّهت للدراسات التي أُقيمت حول الانتقال الوراثي ، إلا دليل واضح على هذه التأثيرات .

ثم يحاول هوسين أن يبيّن أهم الصعوبات التي تعترض السياسات الرامية إلى تحقيق التكافؤ . وأهمّ هذه الصعوبات ذلك التعارض الذي يظهر بين تفتح الشخصية البشرية والفعالية الاجتماعية والاقتصادية للفرد ؛ أو بتعبير آخر ، التعارض بين التكافؤ والجدارة . فإذا ما كنا نؤمن بضرورة قيام مساواة بين الأفراد ، هل يعني ذلك تحطّي الجدارات المختلفة بين الأفراد؟ وتسم هذه الصعوبة - ومن هنا أهميتها - بصفة عالمية ؛ فهي تطرح نفسها ، سواء في النظم الرأسمالية أم في النظم الاشتراكية . ويتوصل هوسين بعد تبيان الأسباب التي أدّت إلى بروز هذه الصعوبة إلى طرح بعض الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها ، والتي تبرز تبعاً للحلول المقترحة لمشكلة الوراثة والبيئة . هذه الحلول التي إنما يقدّمها بعد أن يقرّر أنّ الفروقات بين الأفراد ، إنما ترجع إلى عوامل ثلاثة : اختلاف البنية الجينية ، واختلاف البيئة الاجتماعية ، واختلاف التفاعل بين هذه البنية وتلك البيئة . ولم تستطع الدراسات التي أجريت - مع كل الجهود التي بذلتها - أن تعطي الأفضلية أيّ واحد من هذه العوامل .

ومن الاستراتيجيات المتخصصة التي يطرحها هوسين ، نذكر :

- التربية قبل دخول المدرسة ، باعتبارها المسؤولة الأولى عن اتّساع هوة الفروقات الناجمة عن معطيات البيئة العائلية . من هنا كانت الضرورة لتوجيه النظر إلى هذه المرحلة ، والعمل على التقليل من تأثيرها في إنتاج الفروقات ، أو بالأحرى زيادة تأثيرها في سبيل الوصول إلى المساواة .

- اعتبار المدرسة مؤسسة ، وضرورة اتخاذ إجراءات تنظيمية في هذه المؤسسة على عدة مستويات : التشدد أو التراخي في عملية الانتقاء والفرز المدرسين ، تخفيف الصعوبات البنيوية في النظام المدرسي أو إلغاؤها ، تحسين نوعية التعليم الذي يتلقاه طلاب الفئات الفقيرة .

- التربية المستمرة باعتبارها من الوسائل التي أثبتت فعاليتها في الإسهام في تخفيف التمايز الناجم عن إمكانية الالتحاق بالتعليم ، ومتابعته .

- تطوير إعداد المعلمين ، وبالتحديد تغيير مضمون هذا الإعداد بشكل يؤدّي إلى تغيير الدور الاجتماعي

للمعلم ، وبصورة خاصة معلّم المرحلة الثانوية . فالمعلم في هذه المرحلة يجب ألاّ تقتصر مهمته على نقل المعارف ، بل أن تتجاوز ذلك ، ليقوم المعلم بدور المرشد والموجه والمثقف .

- ضرورة اعتماد سياسة تهدف إلى إعادة النظر في نظم التعليم كلها ، غير منعزلة ، وإنما من خلال تأثيرها وتأثيرها ببعضها ، لاكتشاف المشكلات الناجمة عن هذا التفاعل ، والعمل على تذليلها .

لا يسعنا بعد هذا العرض (الذي راعينا فيه الدقة والوضوح) لمحتوى هذا الكتاب الذي نعتبره ذا فائدة جليّة للمهتمين بأمور التربية - إن على مستوى التخطيط ، أو على مستوى التنفيذ - ، إلاّ أن نوجه الأنظار إلى أنّ هذا الكتاب يحفز القارئ على التفكير وإعادة التفكير في مفاهيم كثيرة ما نستخدمها بطريقة ميكانيكية ؛ ويلقي الضوء على مفاهيم أخرى هامة ، يمكن ، أو ينبغي ، أن تطبّق في مجال السعي إلى تحقيق التكافؤ في الفرص .